

# LIBERDADE E LIMITE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS E PSICOPEDAGÓGICAS

Sérgio Pereira da Silva e Andréa Afonso Borges

---

**RESUMO** - Este ensaio analisa conceitos de liberdade e limite presentes no debate filosófico e psicopedagógico. Procura mostrar as especificidades (diferenças) e concordâncias (semelhanças) desses dois discursos em torno do tema em questão. O texto pretende, ainda, contribuir com a discussão em torno do conceito de liberdade e limite no sentido de se pensar a constituição da autonomia humana. No primeiro tópico, os autores mostram o eterno dilema filosófico em torno da liberdade, das regras e normas relacionando-se, dialeticamente, na perspectiva autônoma de constituição das sociedades humanas. No segundo, a mesma temática é posta em termos psicopedagógicos.

**UNITERMOS:** Liberdade; limite; autonomia; regras; prazer; sociedade.

## INTRODUÇÃO

Há algo mais humano que a busca cotidiana da liberdade e, ao mesmo tempo, do seu controle? Espanta-nos tal paradoxo, porque sendo filhos da lógica da identidade, sempre nos causa constrangimento a percepção da lógica da contradição.

Na primeira, a essencialista, vemos a liberdade, dentre outros aspectos, na perspectiva do prazer: posso tudo que quero. Uma liberdade sem limites, sem controles, um existir hedônico. Mas, qual sociedade pode suportar uma liberdade assim incondicionada?

Na segunda, a dialética, a liberdade esbarra no imperativo moral e social das regras. Significa dizer que a harmonia social pressupõe que liberdade e limite sejam, respectivamente, Ser e Não-Ser do mesmo Ente. Deste modo, somos

verdadeiramente livre quando acolhemos o limite, a regra, a moralidade, em prol do grupo.

Antológicas reflexões morais, da antiguidade aos tempos modernos<sup>1,2</sup>, ou mesmo as contemporâneas<sup>3,4,6</sup>, sugerem que o sacrifício de uma ética do *tudo podemos* em favor do *nem tudo nos convém* é condição e ilustração de uma consciência que já percebe a racionalidade como instrumento de salvação da ordem universal da convivência humana. Como indica Aristóteles<sup>1</sup>, é livre aquele indivíduo que é causa determinante de sua ação, aquela consciência que tem em si o poder decisório para agir ou não agir. Ou seja, sua liberdade será ética quando se submeter ao bom senso da razão.

Mas, de que forma essas reflexões morais se relacionam com o assunto desse ensaio? Qual reflexão filosófica mais se aproxima do debate

---

Sérgio Pereira da Silva e Andréa Afonso Borges - Professores dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - CAC e Universidade Estadual de Goiás, respectivamente.

---

Correspondência

Sérgio P. Silva - Rua 32, n. 455, 75711-090 - Catalão - GO - e-mail: sergiops@innet.psi.br

psicopedagógico atual? Optamos, do ponto de vista filosófico, como ponto de partida, e/ou provocação ao debate, pela perspectiva de Castoriadis, sobretudo pela sensibilidade psicológica e social desse autor, aspectos que, em certa medida e feitas as devidas diferenciações, aproximam os dois enfoques. Nossa referência, do ponto de vista da análise psicopedagógica, será a epistemologia genética de Piaget e a psicanálise.

Assim, este texto pretende contribuir com a discussão em torno do conceito de liberdade e limite no sentido de se pensar a constituição da autonomia humana. Mais especificamente, no caso da educação infantil, problematizar concepções de disciplina e indisciplina, criatividade e responsabilidade. Tais questões afligem cotidianamente pais e professores que, inseguros, assistem à queda de paradigmas e dogmas em torno da educação formal e informal e ao surgimento de novos desafios no campo da subjetividade, das relações de trabalho e da vida social como um todo.

### **1- DA HETERONOMIA À AUTONOMIA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LIBERDADE**

O conceito de liberdade que privilegiaremos distingue-se da concepção liberal e moderna. Contribui na constituição do conceito grego de autonomia, que implica o ato coletivo dos indivíduos instituírem suas leis, seus valores e conceitos morais, seu conhecimento, sua arte, suas regras políticas, etc.

Tal revolução cultural, política e social é fruto do processo de construção da cidade-estado, da democracia e da filosofia. A culminação desse processo revolucionário é, conforme Castoriadis<sup>6</sup>:

*"O projeto de instauração de uma sociedade autônoma: a saber, de uma sociedade capaz de auto-instituir-se explicitamente e de questionar, portanto, suas instituições herdadas, sua representação já estabelecida do mundo. Ou seja, uma sociedade que, mesmo vivendo sob leis e sabendo que não pode viver sem lei, não está submetida a suas próprias leis; uma sociedade, portanto, onde a questão qual é a lei justa? sempre está, efetivamente, aberta."*

A busca perene por uma "lei justa" ilustra o caráter não-absoluto nem eterno do projeto de instauração de uma sociedade autônoma. Significa a tentativa de uma sociedade em superar mitos, crenças e valores cristalizados numa cultura milenar, herdada e transmitida de uma geração a outra. Revela a negação da resistência ao *outro*, ao *diferente*, ao *estrangeiro*.

Esta autonomia do grupo social somente pode ser forjada a partir de indivíduos autônomos. Castoriadis<sup>6</sup> chama atenção para a importância de não opormos indivíduo-sociedade, sob o risco de criarmos uma "grosseira falácia, pois, ao falar em indivíduo, falamos de uma vertente da instituição social e, ao falar de instituição social, falamos de algo cujo único portador efetivo, eficaz e concreto é a coletividade de indivíduos".

Indivíduo autônomo, livre e resgatada sua dimensão subjetiva. Não se trata de uma combinação perigosa? Não há aí elementos suficientes para a emergência do individualismo, do egoísmo e da exclusão? O que há no conceito de autonomia de Castoriadis<sup>6,7</sup> que resgata o compromisso social, que institui limites e regras de convivência?

Creemos que seja a enfática e constante referência à justiça e à igualdade, em sua obra. Ambas, justiça e igualdade, seguramente são possibilitadas pela autocrítica do indivíduo e da sociedade. O fato do indivíduo autônomo ter a capacidade de pôr-se a si mesmo em questão impressiona-nos, positivamente.

Problematizar-se, como sujeito de uma ação social, é condição de possibilidade para problematizar o outro, os outros, a sociedade. Além disso, a igualdade nos direitos (liberdade) e deveres (limites) da vida coletiva marca o tino político dessa concepção de autonomia. Comenta esse autor<sup>8</sup>:

*"A igual participação de todos no poder, sem o que evidentemente não há liberdade, do mesmo modo que não há liberdade sem igualdade. Como eu poderia ser livre se os outros decidem sobre o que me diz respeito e se dessa decisão eu não posso tomar parte?"*

Mas como e por que surgiu a consciência heterônoma? Castoriadis lembra que para o grego antigo, no início da civilização, havia o caos, ou

seja, o vazio e o nada. Predominava a compreensão mitológica, para a qual, do caos mais total emergiu o mundo, ilustrando a idéia de um universo caótico. Em seguida, ainda segundo a mitologia, foram criados a ordem e o cosmos.

Mas a ordem e o cosmos que surgem trazem em si uma natureza absoluta e dogmática. Nela o limite existe como imperativo exterior ao sujeito, como regra imposta e não integrada, não acolhida ou compreendida. Uma espécie de totalidade racional (repleta de sentido) do mundo ordenando, por consequência, dos assuntos humanos.

Trata-se, na realidade, de uma *ontologia unitária*, uma espécie de paradigma mítico, fechado, cristalizado e pleno de certezas, a partir do qual o indivíduo e a sociedade teciam suas existências. Ainda segundo Castoriadis<sup>9</sup>: "A *ontologia unitária*, seja qual for o seu disfarce, está essencialmente ligada à heteronomia."

Negar essa ontologia, este postulado que dissimula o fato de que a história humana é criação, é recuperar a responsabilidade histórica de criar uma nova sociedade que escolha e julgue livremente, é trilhar o caminho da autonomia. Nada mais filosófico!

Se a história da consciência ocidental, racional, metódica e ordenada, é, sobretudo, a história do embate autonomia-heteronomia, conforme sugere Castoriadis, por mais paradoxal que pareça, foi o caos, a desordem, a liberdade irresponsável e a indeterminação que a desencadearam.

Castoriadis<sup>10</sup> afirma que, antes da Grécia e fora da tradição greco-ocidental, todas as sociedades humanas são instituídas a partir de um princípio de completa *clausura*. Segundo esse autor, as sociedades instituíram-se como heterônomas, na e pela clausura das instituições e significações.

*Clausura* representa uma atitude dogmática, segundo a qual nossa visão do mundo é a única verdadeira e que tem sentido; as *outras* são estranhas, inferiores, perversas, malignas, desleais, etc. Este conceito de clausura adequa-se ao que chamamos de paradigma mítico.

Há, nessa atitude, uma resistência e um desconhecimento do *outro* como alteridade, como diferença. A consciência heterônoma e não-

democrática prefere o familiar, o semelhante, uma vez que a semelhança e o trivial não transformam porque não se contradizem, não questionam, não desestruturam.

Confrontando os sentidos de *alienação* e *autonomia*, Castoriadis<sup>11</sup> apóia-se nas categorias freudianas *Id*, *Ego* e *Superego* para analisar o processo de superação psicológica do discurso do *outro*, domínio sobre as *pulsões* inconscientes, em prol de um discurso que é meu (nosso), fruto do desejo e do bom senso. Afirma o autor:

"A *autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim. (...) É pois lá onde estava essa função do inconsciente, e o discurso do Outro que fornece seu alimento, que o Ego deve advir. Isso significa que meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro.*"

Não se trata de negar o conteúdo do discurso do *outro*, sua alteridade, mas a sua *outridade* presente na relação de poder que se estabelece entre os indivíduos. O nosso discurso passa a ter a mediação da nossa vontade, do nosso desejo<sup>11</sup>: "Um sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo". Esta conclusão é própria de indivíduos que superaram a dominação imposta pela cultura heterônoma.

Ora, o governo da maioria não pode existir sem a superação da resistência ao *outro*, sem a aceitação do questionamento e da transformação, seja como diferença ou mesmo força alternativa. Assim, a abertura ao diferente é o fundamento mais essencial da democracia. Afirma Castoriadis<sup>12</sup>:

"O verdadeiro interesse pelos outros nasceu com os gregos, e não passa de um dos aspectos da atitude crítica e interrogadora que eles mantinham frente a suas próprias instituições. Em outras palavras, ele se inscreve no movimento democrático e filosófico criado pelos gregos."

As argumentações em torno do surgimento de uma sensibilidade e um respeito ao *outro* sustentam nosso entendimento de que a filosofia e a democracia são as manifestações irmãs de uma ruptura social-histórica, que criou o projeto da autonomia (social e individual). A recusa da

clausura é o sentido deste projeto e a instauração de uma nova relação entre o *instituinte* e o *instituído*, no nível coletivo.

Reiterando, a democracia implica romper a clausura no plano coletivo, enquanto a filosofia, que cria uma consciência que reflete, revela-se um saber que rompe a clausura no plano do pensamento. Portanto, na democracia percebemos o exercício pleno da autonomia: liberdade com responsabilidade social.

O crescimento humano e psicológico de um indivíduo que supera uma consciência heterônoma, em direção à autonomia, ilustra, no micro universo pessoal, a macro trajetória do desenvolvimento da consciência ocidental (filogênese e ontogênese). E ambas, filosofia e a democracia, não somente desencadearam essa trajetória como também a sustentam.

Portanto, quaisquer pretensões de acabar ou minimizar a relevância do pensar filosófico no debate em torno da liberdade, do limite e da responsabilidade social colocam em risco o projeto ocidental da democracia e o projeto pessoal e humano da autonomia. Significaria o risco do Ocidente retroceder à intransigência e ao fundamentalismo da clausura. Aliás, a história do mundo greco-ocidental pode ser compreendida como a história da luta entre a autonomia e a heteronomia, luta na qual a filosofia e a democracia têm lugar de destaque. Para esse autor<sup>13</sup>,

*"A filosofia e a democracia nasceram na mesma época e no mesmo lugar. A sua solidariedade resulta do fato de ambas exprimirem a rejeição da heteronomia: rejeição das pretensões à validade das regras e das representações, simplesmente porque ocorre que elas estão presentes; recusa de toda autoridade exterior (mesmo, e particularmente, 'divina') e de toda fonte extra-social da verdade e da justiça".*

O processo de autonomia da consciência possibilita o exercício de dois verbos fundamentais, *julgar* e *escolher*, inimagináveis numa cultura heterônoma. Eles são greco-ocidentais, foram produzidos deste lado do

mundo e em nenhum outro lugar. O caráter alternativo da atitude da escolha, assim como o sentido moral e prescritivo da atitude do julgamento, revelam a ousada disposição de busca autônoma, desconstrução de significações herdadas, introjetadas, enfim, impostas.

Escolher e julgar à revelia das significações hegemônicas são um ato político porque não somente questionam, mas, na prática, subvertem as relações de poder. Nós julgamos os prós e os contras do nosso ato disciplinar e então, somente então, escolhemos qual deve ser o nosso comportamento, a partir das nossas convicções, das determinações, necessidades e utopias sociais.

Talvez por isso, Castoriadis afirme que a singularidade da tradição greco-ocidental, ou européia, decorre de ser ela a única tradição na qual o problema político surge e se torna pensável<sup>6</sup>:

*"A política e a filosofia, e a sua ligação, foram criadas aqui [Ocidente] e aqui somente. (...) Julgar e escolher, no seu sentido mais radical, foram atitudes criadas na Grécia; é este um dos sentidos da criação grega da política e da filosofia".*

Se em muitos lugares as leis são herdadas dos ancestrais, ou mesmo dádiva dos deuses, na Grécia, com a filosofia e a democracia, elas foram criadas pelos homens após o confronto e debate coletivos em torno do bem e do mal para a cidade.

Novamente o verbo *criar* aparece entre as características do pensar filosófico. Poucos verbos revelam em si a substância da liberdade, o sentido artístico. Mas, afinal, o que há neste verbo que lhe confere caráter tão filosófico a ponto de ser consenso que filosofar é, sobretudo, *criar conceitos* <sup>α</sup>?

Pensamos que a resposta para essa questão está no interior do debate heteronomia-autonomia, apresentado por Castoriadis. Criar é atitude humana intencional motivada e contextualizada histórico-socialmente, na qual a própria intencionalidade revela sua autonomia. E o ato de criação exige uma nova concepção de disciplina, comportamento, na medida em que criar é uma atitude ativa e não passiva. Portanto, gera movimento, ou mesmo o pressupõe.

<sup>α</sup>- A expressão "criar conceitos" pode levar a deduções incorretas, visto que é próprio da ação filosófica perguntar em vez de responder. Criar conceitos terá, aqui, o sentido da problematização em busca de novos conceitos.

Se, ainda, criar é produzir o *novo*, o *diferente*, esta atitude criativa é somente possível quando a consciência social já não mais resiste ao *outro*, mas o acolhe, o aceita. Ou seja, quando, por contingências históricas, a consciência social libertou-se da clausura e criou ou legitimou a democracia.

Em representando a abertura ao novo, ao diferente, o verbo criar não pode significar um retorno à clausura própria dos discursos que propõem respostas absolutas, ontologias unitárias e conclusões. Mantém, sim, a filosofia no campo das interrogações, da pergunta, da suspeita, da dúvida.

No exercício de criar novas leis, mais que interrogar se esta lei é boa ou má, interrogamos, filosoficamente, o que é, para uma lei, ser boa ou ser má. Ou seja, o que é justiça?

Disto decorre uma segunda indagação: o que é a verdade? Ambas indagações são questões autênticas e devem permanecer para sempre em aberto, portanto, sem respostas. Assim, o exercício filosófico de perguntar possibilita reelaborações e criações de conceitos<sup>15</sup>.

*"Graças ao exercício democrático da pergunta filosófica, a instituição existente da sociedade grega foi posta em questão e modificada. De fato, a Grécia é a primeira sociedade a ter-se questionado explicitamente sobre a representação coletiva instituída do mundo, isto é, a entregar-se à filosofia".*

De qualquer forma, com o debate democrático e filosófico, o *démos* cria um discurso político que contempla o coletivo, a comunidade e não o interesse pessoal e particular. O comportamento dos indivíduos perde a dimensão da individualidade narcísica e pressupõe, moralmente, o compromisso com o coletivo.

E há algum sinal de maior autonomia do que a atitude de um indivíduo que coloca os interesses do grupo acima de seus próprios interesses? Há virtude social maior que a daquele indivíduo que, silenciando seus apelos egocêntricos, faz uma opção pelo *bem* coletivo, pela *humanidade*? Há algum outro exemplo de mais genuína expressão da liberdade que esta tarefa de instituir, coletivamente, os limites que orientarão a conduta do grupo social?

Deste ponto de vista, a autonomia é uma atitude superadora não somente do egoísmo individual, mas também de grupos. Somente o indivíduo verdadeiramente livre entende, acolhe e constrói limites em prol do bem coletivo.

## **2-CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A PSICOPEDAGOGIA?**

Em que medida a psicopedagogia, enquanto área de estudo que se dedica a compreender o fenômeno da aprendizagem e suas patologias, pode responder a indagação que intitula a segunda parte desse artigo?

Entendemos que antes de quaisquer conceituações é importante que tenhamos em mente que estamos refletindo tais questões num contexto histórico, ético, enfim, cultural no qual prolifera a imoralidade da corrupção, enfraquecimento de princípios e inversão de valores sociais. Há um estado de submissão tácita frente à banalização dos escândalos e atos de violência que afligem a sociedade e são um desafio à cidadania.

Na era da informação, observamos, constantemente, iniciativas individuais ou de grupos que buscam resgatar o sentimento de compromisso social e uma ética pautada por valores tais como solidariedade, honestidade, justiça, dentre outros que interferem em nossas decisões e ações vividas nas práticas sociais.

Nesse contexto cultural de desconstrução e reconstrução de conceitos e projetos, acreditamos que refletir sobre a questão dos limites e da disciplina, no enfoque psicopedagógico, exige o esclarecimento de alguns conceitos básicos, tais como *desejo* e *tolerância à frustração*.

A psicanálise, teoria formulada, na sua origem, por Freud, trabalha com a tríade *Id*, *Ego* e *Superego*<sup>16</sup> matriz dinâmica do funcionamento da mente humana. Nessa perspectiva, o desejo é a energia que movimenta o ser humano durante a sua existência. Porém, não é possível se viver, ou existir a civilização, sob o domínio dos nossos desejos/impulsos mais primitivos, ou seja, a partir da lógica do princípio de prazer.

Para que os grupos sociais pudessem existir, foi instituído, no nível das representações e propósitos psico-sociológicos, o princípio de realidade<sup>7</sup>. Uma espécie de contrato que permitisse a convivência entre as pessoas através do controle/administração dos desejos (repressão, negação/sublimação etc.). Tal administração dos desejos, em outras palavras, uma tolerância à frustração ao perceber uma vontade não satisfeita, constitui-se em um elemento necessário tanto à autonomia e integração humana quanto às relações sociais mais harmônicas. Com relação a isso, afirma Marcuse<sup>5</sup>:

*"A adaptação do prazer ao princípio de realidade implica a diversão da força destrutiva da gratificação instintiva, de sua incompatibilidade com as normas e relações estabelecidas da sociedade e, por conseguinte, implica a transsubstituição do próprio prazer."*

Ou seja, o ser humano torna-se um ego organizado, moralizado, socializado. O bem que convém é antes de tudo um bem para o grupo.

Em outra perspectiva, na qual encontramos elementos em comum com a que já apresentamos, Piaget e seus colaboradores se dedicaram a pesquisar a gênese do conhecimento e entender a autonomia moral e intelectual como objetivo maior do processo educativo. Segundo este autor, *autonomia* significa o exercício de ser governado por si próprio, enquanto que a *heteronomia* é definida como o governo de outrem sobre o indivíduo.

Piaget<sup>16</sup> escreveu sobre a importância do que ele chamou de "moralidade autônoma". Segundo ele, o indivíduo, durante sua existência, vivencia uma sucessão de etapas de tomada de consciência das regras grupais. Resumidamente, são três essas etapas:

1<sup>a</sup>) *Anomia*, que se trata de uma ausência total

de leis, normas e regras de conduta. Esta etapa vai do nascimento até os cinco anos de idade. Neste período a criança apresenta dificuldades para lidar com regras coletivas. Predominam pensamentos, falas e ações egocêntricos tornando conflituosas as relações da criança com o seu grupo. Ou seja, neste período de vida a criança está mais susceptível aos imperativos do desejo, sendo muito difícil suportar frustrações.

Nesse estágio, percebemos ainda a dificuldade de intercâmbio de pontos-de-vista. Posturas de cooperação e reciprocidade são raras, e tornam as atividades coletivas um enorme desafio, posto que estas carecem de regras e controles diversos. Acreditamos que, apesar da pouca idade, é o momento ideal para se iniciar a criança no contato com os valores morais da sociedade na qual ela vive.

2<sup>a</sup>) *Heteronomia* diz respeito à hospedagem acrítica da moralidade alheia, compreende o período de 5 a 6 anos, até 9 ou 10 anos, em média.

Diferentemente do estágio anterior, que não reconhecia regras, neste, inicialmente, é observado nas crianças o surgimento do interesse em participar de atividades coletivas e com regras. No entanto, nesse início, a regra é compreendida como algo sagrado, imutável e construída por outrem. As crianças não se percebem como pessoas que podem negociar, argumentar e, sobretudo, criar regras.

Outra característica fundamental deste período é a forma como as crianças lidam com as regras. Embora reconheçam essas últimas como importantes, sagradas, nem sempre as seguem à risca. Muitas vezes tentam se esquivar ou adequar a interpretação da regra em benefício próprio. Sobre isso, afirma De La Taille<sup>10</sup>: *"A criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da*

<sup>β</sup>- Sobre essa tríade, afirma Heimann<sup>22</sup>: *"O Id, mais estreitamente relacionado com o corpo, é o reservatório dos instintos e, portanto, a fonte de energia para todas as atividades mentais. Isso significa que é a matriz dinâmica de onde se derivam os outros dois sistemas, ego e superego. O id representa o inconsciente de uma pessoa, os impulsos mais primitivos e elementares, que são ditatoriais e não conhecem transigência, compromisso ou renúncia. O ego é o intérprete e intermediário entre as várias partes da mente e do mundo externo. O superego é o representante internalizado dos mais importantes objetos da pessoa, os pais, o resíduo interno de seus mais remotos e mais intensos vínculos emocionais. É o sistema de toda moralidade, consciente ou inconsciente"*.

<sup>7</sup>- Marcuse<sup>5</sup> faz uma interpretação filosófica do pensamento de Freud e retoma os princípios do prazer e da realidade como elementos fundamentais na constituição de uma civilização, no melhor sentido do termo.

*existência das regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca". Neste estágio, a tolerância à frustração já se faz presente em alguns momentos. No entanto, as regras existem para os outros.*

3ª) *Autonomia*, segundo Kami<sup>20</sup>, remete-nos ao indivíduo governado por si próprio e compreende o período posterior aos 10 anos. Nesta etapa, as crianças que já se aproximam da puberdade compreendem que as regras são decorrência de mútuos acordos e percebem que podem, em alguns momentos, exercer a função de legisladores. Ou seja, criam regras para jogos ou regras de convivência submetendo-as à apreciação e aceitação dos demais membros do grupo.

Em síntese, podemos afirmar que se a criança age, pensa e crê que as normas morais devem ser simples e acriticamente obedecidas, sem ter uma função social, não pode ser caracterizada como autônoma. De La Taille<sup>18</sup> afirma que assim o será quando seu raciocínio<sup>10</sup> *"Compreender que os deveres são decorrentes de obrigações mútuas que implicam acordos entre as consciências e não mera conformidade das ações a determinados mandamentos"*.

É preciso salientar que, do ponto de vista psicopedagógico, o aparecimento de um raciocínio autônomo é uma decorrência das relações estabelecidas entre as pessoas. Para entender esse processo, é importante lembrar que Piaget dividiu em dois grandes grupos as relações interindividuais: coação e cooperação que, por serem diferentes entre si, produzem efeitos psicológicos diversos.

A coação é um tipo de relação assimétrica porque gera um respeito unilateral, não há reciprocidade. Nas relações onde vigora a coação, não há respeito pelo pensamento, crenças e verdades do outro. Sobre isso, afirma De La Taille<sup>19</sup>:

*"No que tange à moral, na coação há somente respeito unilateral (pelas leis impostas ou pelas autoridades que as revelaram e impuseram), além de uma assimilação deformante das razões de ser das diversas regras (realismo moral). Em*

*uma só palavra, da coação deriva-se a heteronomia moral"*.

Em contrapartida, as relações de cooperação são simétricas, pois são reguladas pela reciprocidade. São relações constituídas entre iguais na vivência dos relacionamentos. A cooperação é condição básica para o desenvolvimento de uma intelectualidade e moralidade autônomas. Isto porque é necessário que os indivíduos reconheçam, acolham e compreendam o ponto de vista alheio, caracterizando, desse modo, uma relação de intercâmbio.

Podemos, então, deduzir que o respeito mútuo e a autonomia são filhos da cooperação. Mas como se dá esse processo? De que modo, uma criança que revelando um pensamento heterônomo o substitui por um pensamento autônomo?

Piaget foi claro e objetivo em relação a essa pergunta<sup>20</sup>: *"Os adultos reforçam a heteronomia natural das crianças quando usam recompensas e castigos e estimulam o desenvolvimento da autonomia quando intercambiam pontos de vista com as crianças."* Entendemos que essa citação não sugere que qualquer tipo de castigo ou recompensa reforça a heteronomia. Castigos violentos, frutos do desequilíbrio ou do autoritarismo dos adultos, contribuem para a criação e/ou reforço de uma personalidade heterônoma.

E isso fica mais evidente quando Piaget<sup>20</sup>, fez a distinção entre punição e sanções por reciprocidade. Nesta obra, a punição está diretamente relacionada com a heteronomia, pois a criança, ao transgredir regras, é punida através de atos, gestos e castigos de forma não-respectiva. Ou seja, não há relação direta entre a falta cometida e o castigo aplicado.

Em contrapartida, as sanções por reciprocidade guardam uma íntima relação com o ato que se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto. Isto motiva a criança a construir, por si mesma, regras através da coordenação de ponto de vista. Piaget apresentou seis exemplos de sanções por reciprocidade que colaboram para o surgimento de uma moralidade autônoma:

- 1ª) a exclusão momentânea ou definitiva da criança do próprio grupo social. Neste caso, o elo social está momentaneamente rompido. Exemplo: quando um elemento do grupo é excluído de brincar com os demais por ter trapaceado ou agredido alguém;
- 2ª) apelar para a conseqüência direta e material dos atos. Exemplo: chegar atrasado na escola ou mesmo dela ausentar-se por não ter tomado banho em tempo;
- 3ª) privar a criança de alguma coisa da qual tenha abusado. Exemplo: não emprestar novamente à criança um livro que esta tenha estragado;
- 4ª) sanção por reciprocidade simples que significa retornar à criança aquilo que ela mesma não o fez. Exemplo: não prestar um favor à criança quando ela negou um favor anteriormente;
- 5ª) sanção simplesmente *restitutiva* que consiste em fazer a criança pagar ou substituir o objeto quebrado ou roubado;
- 6ª) simples repreensão. Neste caso, a sanção se limita a mostrar para a criança no que o elo de solidariedade foi rompido.

Esperamos que esteja evidente que as sanções aqui descritas estão ordenadas das severas às mais simples. Cabe ao educador estar atento à escolha mais adequada em cada situação.

Enfim, o exposto pretende enfatizar a importância de uma educação que estimule e busque a potencial inteligência humana, a integração, como elementos fundamentais no processo de conscientização das possibilidades e dos limites dos indivíduos e dos grupos sociais. A manutenção de uma sociedade sem limites, regras, é impossível e inimaginável.

Não é uma tarefa fácil. Implica, em alguns momentos, em frustrar desejos, cercar prazeres e, sobretudo, superar a primitiva concepção de liberdade em prol de um conceito mais elaborado, menos egocêntrico. Significa desenvolver tolerância à frustração, condição essa essencial para a vida adulta e social plenas. A escola, juntamente com os demais agentes educadores, precisa viabilizar situações nas quais tal tarefa seja um desafio cotidiano.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outras perspectivas filosóficas e psicopedagógicas seguramente engendrariam diferentes deduções. Nisso consiste a riqueza do debate das idéias. Na perspectiva desse ensaio, os enfoques filosófico e psicopedagógico têm algo em comum: nós, cidadãos autônomos, revelamos autonomia quando abrimos mão da nossa liberdade incondicionada, desistimos de quaisquer aspirações individualistas para sermos verdadeiramente livres, e vivermos nossas individualidades no nosso grupo social.

Obviamente que tal decisão é fruto, no ponto de partida, de estratégias que vão do estímulo à repreensão. Uma liberdade que conhece limites. Mais que isso, os pressupõe.

Em outras palavras, superamos o modo de ser heterônomo rumo a um modo de ser aberto-ao-outro, ao diferente. Essa abertura é condição de possibilidade para o fim do que chamamos aqui de "clausura" e para o efetivo exercício de atitudes humanas tais como o julgamento, a escolha, a dúvida e a criação. É ainda um modo de ser que ilustra a hegemonia do "princípio da realidade" sobre o "princípio do prazer", ou seja, o amadurecimento humano para a vida em sociedade, sempre conflituosa, sempre dinâmica.

O ser autônomo é, além de livre, criativo. E, talvez, a maior de suas criações seja a consciência social, o compromisso coletivo.

Temos consciência que para muitos intérpretes dos autores aqui trabalhados, a autonomia e a liberdade têm um ranço individualista, não são vistas nem analisadas na perspectiva de um pensar e agir comprometidos com os desafios do grupo social, que são políticos porque dizem respeito às relações de poder na *polis* (cidade). Acreditamos que razões ideológicas sustentam estes diferentes enfoques hermenêuticos. Entretanto, tais diferenças não justificam ignorar as contribuições que os vários pontos de vista oferecem.

Afinal, liberdade e autonomia não significam exatamente uma relação de respeito, diálogo e abertura ao outro, ao diferente?

## SUMMARY

Freedom and limit in the philosophy and psychopedagogy: a debate about childish education

This article analyses the concepts of freedom and limit in the philosophical and psychopedagogical debate. It shows this discourses differences and similarities. The text also intends to become a contribution in the debate about freedom and limit toward the constitution of the human autonomy. In the first part, the authors describe the eternal philosophical challenge concerning themes such as freedom, rules, norms. The perspective is dialectics and intends to constitute autonomous and human societies. In the second part, the same theme is analysed by psychopedagogical perspective.

**KEY WORDS:** Freedom; limit; autonomy; rules; pleasure; society.

## REFERÊNCIAS

1. Aristóteles. Ética a Nicômaco. In: Aristóteles. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural; 1973.p.245-441.
2. Kant. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Lisboa, Ed. 70, 1986.
3. Nietzsche. Para a genealogia da Moral. In: Pensadores. 3.ed. São Paulo, Abril Cultural,1983.
4. Sartre. JP. O existencialismo é um humanismo. In: Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973.
5. Marcuse, H. Eros e Civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. 8.ed.Rio de Janeiro, Guanabra & Koogan, 1988, p.35
6. Castoriadis. C. As encruzilhadas do labirinto II. Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 325
7. Castoriadis. C.(1975) A instituição imaginária da sociedade. 5.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
8. Castoriadis. C. As encruzilhadas do labirinto II. Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 326
9. Castoriadis. C. As encruzilhadas do labirinto II. Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 293
10. Castoriadis. C. As encruzilhadas do labirinto II. Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 269.
11. Castoriadis. C. A instituição imaginária da sociedade A instituição imaginária da sociedade. 5.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000, p.124,125,126
12. Castoriadis. C. As encruzilhadas do labirinto II. Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 p. 269
13. Castoriadis. C. As encruzilhadas do labirinto II. Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p.246
14. Castoriadis. C. As encruzilhadas do labirinto II. Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p.289-90
15. Castoriadis. C. As encruzilhadas do labirinto II. Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 290
16. Piaget, J. A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça. In: O juízo moral na criança. São Paulo, Summus, 1994, p.156-179.
17. La Taille, Yves (org.) Piaget, Vygotsky e Wallon Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.Kamii, C. A criança e o número. Campinas, Papirus, 1987, p.50
18. La Taille, Yves (org.) Piaget, Vygotsky e Wallon Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.Kamii, C. A criança e o número. Campinas, Papirus, 1987, p.52
19. La Taille, Yves (org.) Piaget, Vygotsky e Wallon Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.Kamii, C. A criança e o número. Campinas, Papirus, 1987, p.59
20. Kamii, C. A criança e o número. Campinas, Papirus, 1987, p. 106
21. Piaget, J. A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça. In: O juízo moral na criança. São Paulo, Summus, 1994, p.156-179.
22. Heimann. Paula. Certas funções da introjeção e da projeção no início da infância. In: Klein. M.(Org.) Os progressos da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

Trabalho apresentado durante o III Simpósio de Educação da UFG/CAC (Campus de Catalão - GO).

Artigo recebido em 28/02/2003

Aprovado em 10/03/2003